

# **المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم**

## **قضايا التعريف والكشف والتشخيص**

**أ.د. شتحي مصطفى الزيات**

أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي  
كلية التربية - جامعة المنصورة

## مقدمة

يزخر مجال علم النفس اليوم بالعديد من القضايا والمشكلات النفسية والتربوية، وأهم هذه القضايا والمشكلات: قضايا التعريف ومشكلاته المزمنة، حيث تتداخل المفاهيم وتستعصي أحياناً على التحديد المقنع، كما تخرج أحياناً أخرى عن نطاق الاستقرار والثبات.

فهناك تداخلات لم تحسم بين:

- ذوى صعوبات التعلم، وذوى التفريط التحصيلي، فكلاهما يعكس انحرافاً أو تبايناً دالاً بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع.
- المتفوقين تحصيلياً وذوى الإفراط التحصيلي، فكلاهما يعكس تفوقاً تحصيلياً دالاً قد لا يسانده ارتفاع موازى في الذكاء العام.
- يبين مفهوم الذات وتقدير الذات، فكلاهما يعكس إدراك الفرد لذاته .Person perception's himself

وغيرها من التداخلات التي تقف خلف قضايا التعريف ومشكلاته التي تتداعى آثارها كما أسلفنا.

ومن هذه القضايا: أن القانون ٩٤ - ١٤٢ جاء بصياغة شملت قضية هامة للغاية كان ينتظرها ويسعى إليها المربون وعلماء النفس والمشتغلون بالمجال عموماً وهى محك تحديد ذوى صعوبات التعلم الذي شمل:

### المكون الأكاديمي، ومكون الاستبعاد.

المكون الأكاديمي:

وهو مشروط بعامل التباعد أو الانحراف على النحو التالي:

#### ١- يمكن للفريق تقرير أن الطفل لديه صعوبة نوعية في التعلم إذا:

أ- لم يحصل الطفل تحصيلاً متكافئاً أو متسقاً مع عمره وقدراته في واحدة أو أكثر من المجالات التالية بشرط أن تقدم خبرات التعلم بما يتلاءم مع عمر

الطفل وقدراته. وهذه المجالات هي: التعبير الشفهي أو الفهم السمعي أو التعبير الكتابي أو المهارة الأساسية للقراءة أو الفهم القرائي أو العمليات الحسابية أو الرياضية أو الاستدلال الحسابي أو الرياضي.

ب- وجد الفريق أن أداء الطفل يعكس تباعداً أو انحرافاً (دالاً) بين التحصيل والقدرة في واحدة أو أكثر من المجالات المشار إليها في الفقرة السابقة (أ).  
مكون الاستبعاد

١- ربما لا يحدد الفريق أن الطفل لديه صعوبة نوعية في التعلم إذا كان التباعد أو الانحراف الشديد (الدال) بين القدرة والتحصيل يرجع أساساً إلى:  
أ- إعاقات بصرية أو سمعية أو حركية .  
ب- تأخر عقلي.

ج- اضطراب انفعالي .

د- حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي.

وعلى ذلك فالفروق الرئيسية بين التعريف ومحك التحديد تتمثل فيما يلي:

أ- العمليات النفسية الأساسية التي حذفت من محك التحديد.

ب- في محك التحديد تم تفسير المشكلات الأكاديمية واللغوية في إطار عامل التباعد أو الانحراف الشديد بين التحصيل والقدرة.

وعلى هذا فإنه وفقاً لمحك القانون ٩٤-١٤٢ فإن عامل التباعد أو الانحراف

الدال وعامل الاستبعاد يشكلان الأساس في تحديد ذوى صعوبات التعلم.

وما زال عامل أو محدد العمليات النفسية الأساسية أمراً اختيارياً غير ملزم

وقابل للمناقشة حول أي المكونات يمكن أن يقوم.

ويمكن إيضاح العلاقة بين مكونات التعريف ومحك التحديد في اللائحة

الفيدرالية للقانون ١٩٧٧ من خلال الجدول التالي: (الزيات، ١١٧، ١٩٩٨)

مكونات تعريف صعوبات التعلم	محك تحديد صعوبات التعلم وفقاً للقانون ١٩٧٧
العملية	حذفت (محدد اختياري غير ملزم)
اللغة	تحدد من خلال التعبير الشفهي - الفهم السمعي التعبير الكتابي. ومكون اللغة محكوم هنا بعامل التباعد أو الانحراف الدال.
الأكاديمي	يتحدد كمهارة أساسية في القراءة أو الفهم القرائي أو إجراء العمليات الحسابية الرياضية أو الاستدلال الرياضي، (التهجي حذفت). والمكون الأكاديمي هنا محكوم بعامل التباعد أو الانحراف الدال.
حذفت	العصبية

#### الاستبعاد

مكون الاستبعاد في محك التحديد مطابق للتعريف وقد أثار العديد من المنظمات والأشخاص بعض الانتقادات لكل من التعريف ومحك التحديد. والواقع أن هذه الانتقادات تبدو منطقية حيث أشارت العديد من القضايا التي أغفلها كل من التعريف والقانون. وهذه الانتقادات هي:

١- نظراً لأن صعوبات التعلم يمكن أن تشمل كل الأعمار فإن استخدام لفظ الأطفال في التعريف ولفظ الطفل في محك التحديد غير ملائم.

٢- أثار مفهوم العمليات النفسية الأساسية الكثير من الجدل والشكوك التي لا مبرر لها في مجال صعوبات التعلم.

٣- عدم الحاجة لتضمين التعريف "التهجي" لشمولها في التعبير الكتابي.

٤- صياغة (عبارة الاستبعاد) أدت إلى سوء الفهم والخلط.

٥- مفاهيم : إعاقات ادراكية ، إصابات دماغية، خلل مخي وظيفي بسيط، الديسلسيا، الحبسة الكلامية النمائية، أضافت الكثير من الخلط.

ومع ذلك فقد ظهر في السنوات الأخيرة مفهوماً يعكس تناقضاً أكثر تعقيداً بين محدداته ومكوناته، والفئة التي يتناولها، ويترك لدى القارئ غير المتخصص شيء من الارتباك والحيرة، والتناقض النظري والمنهجي وهو:

**"المتفوقون عقلياً أو الموهوبون ذوو صعوبات التعلم".**

### **Gifted or talented with Learning Disabilities**

ويجد العديد من المربين والباحثين وعلماء النفس صعوبة في تقبل واستيعاب هذا المفهوم ، على الأقل لما ينطوي عليه من تناقض يبدو غير منطقي، فقد استقر في وعى الباحثين ، والمربين، وعلماء النفس، أن المتفوقين عقلياً يحققون دائماً درجات مرتفعة على اختبارات الذكاء ،حيث يكون محك التفوق هنا هو الذكاء أو القدرة العقلية العامة، كما أنهم أي المتفوقين عقلياً يحققون درجات عالية تضعهم ضمن أعلى ١٠% من أقرانهم على الاختبارات التحصيلية والمجالات الأكاديمية عموماً.

وعلى ذلك فقد بدا من غير المستساغ نظرياً، ومن غير المقبول عملياً ومنهجياً، أن يكون الطفل من المتفوقين عقلياً، ولديه مشكلات تعليمية حقيقية، أو صعوبات تجعله يقع في عداد ذوي صعوبات التعلم!!

وقد ترتب على هذا أن ظلت هذه الفئة " **المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم**" خارج نطاق الخدمات التربوية التي تقدمها أقسام التربية الخاصة

للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة، كما ألفت صعوبات التعلم النوعية التي يعاني منها هؤلاء الأطفال ظلالاً حجبت الرؤى عن الكثير من جوانب تفوقهم ومواهبهم، ومن ثم بات هؤلاء الأطفال خارج مظلة ذوى صعوبات التعلم من ناحية، وخارج مظلة المتفوقين عقلياً أو تحصيلياً من ناحية أخرى، مع أنهم مازالوا يندرجون تحت مظلة ذوى الاحتياجات الخاصة.

وقد ظهرت هذه القضية لأول مرة بجامعة "جونز هوبكنز" Johns Hopkins University بالولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٨١ حيث حمل لواءها، ووضعها أمام الرأي العام الأمريكي المعنى بهذه القضية نخبة مشتركة من علماء التربية الخاصة، وخبرائها في مجالي التفوق العقلي وصعوبات التعلم، من خلال ندوة حول التربية الخاصة طرح فيها المشاركون تساؤلات مهمة حول هذه القضية مؤداها:

\* هل يمكن أن يعاني بعض الأطفال المتفوقين عقلياً من صعوبات في التعلم، نتيجة لارتفاع مستوى ذكائهم أو قدراتهم، أو نتيجة لعدم استثارة نشاطهم العقلي المعرفي إلى المستوى الأمثل للاستثارة؟

\* إن وجدت هذه الفئة من الأطفال فما هي محكات تحديدهم والتعرف عليهم، وبرامج تعليمهم ورعايتهم؟

\* كيف يمكن تشخيص ومعالجة صعوبات التعلم لدى هؤلاء الأطفال، واستثارة وتفعيل طاقاتهم وقدراتهم إلى المستوى الأمثل من الكفاءة أو الفاعلية؟

وقد خلص المشاركون في المؤتمر إلى إقرار وجود هذه الفئة بما تتطوي عليه من خصائص نوعية، وحاجات خاصة . (Fox, Brody & Tobin, 1983)

وخلال العقد الأخير من هذا القرن اكتسبت قضية المتفوقين عقلياً ذوى صعوبات التعلم قبولاً ودعماً متنامياً. كما كُتبت العديد من المقالات والكتب والأوراق البحثية في المجالات المتخصصة حوله، وعقدت المؤتمرات والندوات وكان محورها الأساسي هذا المفهوم الثنائي لغير العادية *dual exceptionality* الذي يمثل وجهين لعملة واحدة: أحدهما التفوق العقلي والآخر صعوبات التعلم.

### المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم؟

تباينت وتداخلت التعريفات التي تناولت المتفوقين عقلياً ذوو صعوبات التعلم بسبب تباين وتداخل محددات كل من التفوق العقلي من ناحية، وصعوبات التعلم من ناحية أخرى، على أننا نرى أن التعريف التالي يمثل أكثر هذه التعريفات بساطة وواقعية:

"المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم هم أولئك الطلاب الذين:

١- يملكون مواهب أو إمكانيات عقلية غير عادية بارزة، تمكنهم من تحقيق مستويات أداء عالية.

٢- ولكنهم يعانون من صعوبات نوعية في التعلم، تجعل بعض مظاهر التحصيل أو الإنجاز الأكاديمي صعبة، وأداؤهم فيها منخفضاً انخفاضاً ملموساً.

وتقع الغالبية العظمى من المتفوقين عقلياً ذوى صعوبات التعلم داخل نطاق ذوى التفريط التحصيلي، الذي ينحسر أداءهم الفعلي دون أداءهم المتوقع بأكثر من انحراف معياري واحد، وفقاً لمحك التباعد.

وتشير الدراسات والبحوث التي أجريت حول المتفوقين عقلياً ذوى صعوبات التعلم إلى وجود ثلاث فئات فرعية للطلاب ثنائيي غير العادية *dual exceptionality* تظل أقل قابلية للتحديد أو التعرف عليها وهي:

• **الفئة الأولى:** ويمثلها الطلاب الذين تم تحديدهم باعتبارهم متفوقين عقلياً أو موهوبين، ولكنهم يعانون من صعوبات أكاديمية في المدرسة، ويعزى انخفاض تحصيلهم الأكاديمي إلى :

- ضعف مفهوم الذات Poor self concept
- الافتقار إلى الدافعية Lack of motivation
- انخفاض مستوى الجهد أو النشاط بوجه عام .
- صعوبات عامة في السلوك الاجتماعي والانفعالي.

ولذا تظل صعوبات التعلم لديهم غير واضحة، أو غير محددة، أو غير معنونة ولا يتم التعرف عليهم من خلال المسؤولين التربويين، أو الآباء، أو على وجه العموم المعايشين لهم. ومع تزايد متطلبات وتحديات العمل المدرسي وتعبئده بالانتقال إلى سنوات أعلى أو برامج تعليمية أكثر تعقيداً، تزداد الصعوبات الأكاديمية التي يعانون منها بما يكفي لإمكان ملاحظتهم والتعرف عليهم.

• **الفئة الثانية:** وتشمل الطلاب الذين تكون صعوبات التعلم لديهم شديدة بما يكفي لعدم التردد في اعتبارهم من ذوي صعوبات التعلم، وبما يكفي أيضاً لطمس جوانب التفوق لديهم وعدم التعرف عليها وتحديدتها، بمعنى أن قدراتهم غير العادية التي تشكل جوانب تفوقهم غير معروفة، أو لم يتم التعرف عليها their exceptional abilities have never been recognized or addressed. ، وتمثل هذه المجموعة أكبر مجموعات طلاب هذه الفئة.

• **فقد توصل Baum, 1985 إلى أن ٣٣% من الطلاب ذوي صعوبات التعلم لديهم قدرات عقلية عالية superior intellectual abilities، وأن التقدير أو التقويم غير الملائم لقدراتهم ، أو أن تطبيق اختبارات الذكاء أو القدرات العقلية المحبطة تقود إلى تقدير إمكانات وقدرات هؤلاء الطلاب بأقل**



مما هي عليه في الواقع، ويظل هؤلاء الطلاب في عداد ذوي صعوبات التعلم، ويعاملون في هذا الإطار، وتدرجياً تخبو لديهم جوانب التفوق، ويتقلص إحساسهم بذلك ويصبحون أسرى لهذا التقويم القاصر أو غير الملائم.

• وربما يسهم في ذلك برامج التدريس والتدريب المعدة لهم، مفترضة أنهم كلية من ذوي صعوبات التعلم ، ويفقدون أماكنهم في برامج رعاية المتفوقين عقلياً.

• **الفئة الثالثة:** وربما تمثل هذه أكبر نسبة بين المجموعات الثلاث، حيث تقع كل من قدراتهم العالية من ناحية، وصعوبات التعلم لديهم من ناحية أخرى كل منهما الأخرى Those whose abilities and disabilities mask each other ، وهؤلاء الطلاب يجلسون بين الطلاب العاديين داخل الفصول العادية، ولا يحق لهم الاستفادة من برامج تربية ورعاية المتفوقين عقلياً، كما لا يحق لهم أيضاً الاستفادة مما يقدم لأقرانهم ذوي صعوبات التعلم من خدمات تربوية وبرامج علاجية، لأن ما يظهر أو يوظف من إمكاناتهم يلائم تماماً مستوى ومتطلبات الأداء داخل الفصول العادية، فلا هم ينظر إليهم على أنهم من ذوي الاحتياجات الخاصة ولاهم بالفعل عاديون ، ومن ثم لا يندرجون تحت أي فئة ذات ربط مالي في ميزانية ذوي الاحتياجات الخاصة.

وعلى الرغم من أن هؤلاء الطلاب يبدوون كطلاب عاديين، كما يبدو أداؤهم على نحو ملائم، إلا أنهم لا يوظفون إمكاناتهم وقدراتهم بالقدر الذي تسمح به تلك القدرات، ومع تزايد متطلبات المقررات والبرامج، على أثر انتقالهم من صف إلى آخر، ومن مستوى إلى مستوى أعلى، وعدم تلقيهم الرعاية الملائمة، بسبب عدم التعرف عليهم، فإن الصعوبات التي يعانون منها يتزايد تأثيرها، وتزداد تبعاً لذلك مشكلاتهم التعليمية، إلى الحد الذي يضعهم في عداد ذوي صعوبات التعلم، مع تجاهل إمكاناتهم وقدراتهم العقلية العالية.

ويرى Whitmore & Maker, 1985 أن الصعوبات أو العجز الذي يَقَع أو يطمس جوانب تفوق أو مواهب المتفوقين عقلياً، هي غالباً صعوبات أو قصور في السمع hearing أو البصر Visual أو مشكلات في الاتصال أو التعبير Communication أو صعوبات في عمليات التجهيز والمعالجة، أو صعوبات أو قصور جسمي physical، ويقدر الباحثان أن أكثر من ١٢% من مجتمع ذوى صعوبات التعلم هم من المتفوقين عقلياً أو الموهوبين.

كما يرى Suter & Wolf, 1987 أن المشكلة الرئيسية التي تواجه المتفوقين عقلياً ذوى صعوبات التعلم هي مشكلة التعرف عليهم داخل كل من مجتمع المتفوقين عقلياً ومجتمع ذوى صعوبات التعلم . وحتى داخل مجتمع العاديين حيث تتبادل جوانب التفوق وأنماط صعوبات التعلم تقنع أو طمس كل منها الأخرى ... ويصبح هؤلاء خارج نطاق الاستفادة من الخدمات التربوية والإرشادية التي تقدم لكل منهم.

وحيث أن المدرسين يعتقدون أن المتفوقين عقلياً يحققون إنجازات أكاديمية أو تفوق تحصيلي في جميع مجالات التحصيل، وأن الطلاب ذوى صعوبات التعلم يغلب عليهم أن يكونوا من ذوى الذكاء المتوسط أو العادي، فإن التعرف على هذه الفئة من الطلاب في ظل هذا التهيؤ العقلي للمدرسين، يصبح مشكلة تربوية (Yewchuck, 1983).

وقد وجد Minner, 1990 أن المدرسين أقل ميلاً لإلحاق الطلاب ذوى صعوبات التعلم المتفوقين ببرامج رعاية الموهوبين والمتفوقين عقلياً، حيث يتسامح المدرسون مع المتفوقين عقلياً ذوى الإعاقات الجسمية، لكنهم لا يتسامحون أو يتعاطفون مع المتفوقين عقلياً ذوى صعوبات التعلم أو الإعاقات الأخرى غير الجسمية. Minner, Prater, Bloodworth, & Walker, 1987.

وينشأ عن عدم التعرف على كل من هذه المجموعات الفرعية الثلاث آثار ومشكلات اجتماعية وانفعالية، تترك بصماتها على مجمل حياة الطالب الأسرية والمدرسية والاجتماعية، بسبب ما لديه من إمكانيات وقدرات عقلية عالية، مصحوبة بصعوبات نوعية أكاديمية، وعدم التعرف على أي منها أو حتى تأخر الكشف عنها، وربما يؤدي هذا إلى صعوبة التدخل والوصول إلى استراتيجيات فعالة في التشخيص والعلاج (Baum, et, al.,1991,Durden& Tangterlini, 1993; Fox, Brody & Tobin, 1983, Siegel, 1989).

والواقع أن نظامنا التعليمي بإيقاعه الحالي، والمدخلات التي يقوم عليها واعتماده المتفرد على نمذجة وتتميط الأسئلة وإجاباتها، وأخذة التحصيل الأكاديمي كمعيار وحيد ونهائي في الحكم على مدى تفوق الطالب وتميزه، من خلال اختبارات تقف عند أدنى المستويات المعرفية، كل هذا قد أسهم في طمس كافة جوانب النشاط العقلي، وإغفال استثارته، مما ترتب عليه شيوع وانتشار نسبة عالية من الطلاب المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم داخل فصولنا المدرسية.

### **مشكلة تحديد المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعليم:**

تمثل مشكلة تحديد المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم تحدياً بالغ الصعوبة، للخبراء ، والباحثين، والممارسين، وعلماء علم نفس الفئات الخاصة، وبسبب خاصية الاستبعاد المتبادلة للأنشطة المتعلقة أو المرتبطة بالخصائص السلوكية المميزة لوجهي محك التحديد: التفوق من ناحية وصعوبات التعلم من ناحية أخرى على الرغم من وجود هذه الخصائص في نفس الوقت لذات الفرد (Boodoo, et al., 1989).

والواقع أن الكثيرين من المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم يفشلون في الوفاء بالمتطلبات الملائمة للتقويم المدرسي كما ينشده المدرسون، بسبب اتجاه المدرسين إلى الميل إلى إلحاق الطلاب العاديين ببرامج المتفوقين، دون الطلاب ذوي صعوبات التعلم (Minner, 1990) كما أن الطلاب المتفوقين ذوي صعوبات التعلم الذين يمكنهم تعويض هذه الصعوبات أو التغلب عليها في بعض المواقف، نادراً ما ينظر إليهم على أنهم من ذوي الصعوبات ما لم تظهر بالنسبة لهم صعوبات ملموسة، وهذا يجعلهم أكثر قابلية للاستبعاد. (Senf, 1983).

هذا من جانب ومن جانب آخر فإن المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم، نادراً ما يحققون مستويات تحصيلية أو أكاديمية مرتفعة، ولذا فإنهم يظلون مستبعدين من عداد المتفوقين، وخاصة إذا كان محك التحديد والحكم هو التفوق التحصيلي.

وفي إطار الجهود الرامية إلى تحديد المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم، اتجه الكثيرون من الباحثين إلى إلقاء الضوء على أنماط القدرات العقلية المميزة لأداءاتهم ولتحقيق هذا الهدف ركز هؤلاء الباحثون على استخدام مقياس وكسلر لذكاء الأطفال Wechsler Intelligence Scale for Children- Revised (WISC-R) Bannatyne, 1974, Kaufman, 1979, Baum, 1991 للتعرف على أنماط الدرجات، وحتى الآن لم يصل هؤلاء الباحثون إلى اتساق ملموس في نتائج هذه البحوث.

ومع أن Schiff, Kaufman & Kaufman, 1981 توصلا إلى وجود انحراف دال بين الجزء اللفظي والجزء الأدائي أو العملي على مقياس وكسلر، يزيد عما تم التوصل إليه بين الطلاب ذوي القدرة العادية أو المتوسطة ممن لديهم صعوبات تعلم لصالح الجزء اللفظي - Significant verbal-performance (V-P) discrepancy.

إلا أن (Waldron & Saphire, 1990) أشار إلى أن الانحراف الدال بين الأداء اللفظي والأداء العملي على مقياس وكسلر لا يمثل أفضل المؤشرات أو المحددات للطلاب المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم، ويستنتج Stanes, 1989 أن عدم اتساق نتائج البحوث من حيث دلالة الانحراف بين الأداء اللفظي والأداء العملي على المقياس ، يرجع إلى اختلاف أنماط التفوق، وكذا اختلاف أنماط صعوبات التعلم، لدى العينات التي أجريت عليها هذه الدراسات والبحوث.

وتشير نتائج الدراسات والبحوث التي تناولت قضية التمييز بين المتفوقين ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من الفئات الأخرى Waldron & Saphire, 1990 إلى وجود بعض الدلالات التي تميز أداء المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم، مقارنة بأقرانهم من المتفوقين عقلياً ممن ليسوا من ذوي صعوبات التعلم. ومن هذه الدلالات ما يلي :

↪ انخفاض الأداء اللفظي بوجه عام.

↪ انخفاض سعة الأرقام Digit span

↪ انخفاض القدرة المكانية Spatial ability

↪ ظهور زملة أعراض اضطرابات عضوية مخية

Organic brain syndrome

↪ ظهور اضطرابات تؤدي إلى انخفاض مستوى أداء الذاكرة السمعية

.auditory memory

↪ ضعف التمييز السمعي أو تمييز أصوات الكلمات والحروف

.auditory discrimination

↪ ضعف القدرة على الاسترجاع الحر للمعلومات اللفظية

Recall of verbally presented information

على أن الدلالات المشار إليها تحتاج إلى مزيد من البحوث والدراسات التي تدعمها ، كما تحتاج هذه القضية إلى إعداد أدوات ومقاييس ذات صدق تجريبي محكي وثبات عاليين، حتى يمكن الاطمئنان إليها في الكشف والتشخيص والعلاج.

**ويمكن إيجاز القضايا الأساسية المتعلقة بالطلاب المتفوقين عقلياً ذوى صعوبات التعلم فيما يلي :**

- **قضية التقويم والتعرف Assessment:** تحتاج هذه القضية إلى مزيد من الاختبارات والمقاييس، وأدوات التشخيص والتقويم ، إلى جانب الأدوات التي تلائم الفئات الطلابية الأخرى: المتفوقين والعاديين وذوى صعوبات التعلم.
- **قضية التدخل المبكر : Early Intervention** يحتاج هؤلاء الطلاب إلى التدخل المبكر لإلحاقهم بالبرامج التربوية والنفسية الملائمة، دعماً وتنمية لكفاءة الذاتية لديهم، وحتى لا يكتسبون خصائص ذوى العجز المكتسب ، أو يصبحون من ذوى التفريط التحصيلي.
- **قضية مرونة تسكينهم Flexible placements** يحتاج هؤلاء الطلاب إلى مرونة كافية في تسكينهم والاستجابة لحاجاتهم الفردية individual needs المتباينة والمتنوعة باعتبارهم مجموعة شديدة التنوع والتباين.
- **قضية استخدام الاستراتيجيات الملائمة use of strategies:** يحتاج هؤلاء الطلاب إلى الاستراتيجيات الفعالة الملائمة لتعميق وزيادة الوعي بجوانب التفوق أو القوة، وجوانب القصور أو الضعف لديهم. (Brown-Muzino, 1990).

ونحن نستثير حماس الباحثين لتناول هذه الجزئية المهمة بالبحث والدراسة وصولاً إلى أنماط القدرات أو الأداءات العقلية المميزة للطلاب المتفوقين عقلياً

ذوى صعوبات التعلم. مع التسليم بأنهم يشكلون مجموعة شديدة التباين .  
 Very heterogeneous group of students who represent all types  
 of intellectual giftedness and academic talents, in combination  
 with various forms of learning disabilities.

ومن هنا تصبح عملية تحديد أنماط القدرات أو الأداءات المميزة لهؤلاء  
 الطلاب عملية شاقة، و تتطوي على محاذير نظرية، وصعوبات منهجية لا  
 يضطلع بها إلا باحثون متميزون.

والشكل التالي يوضح التباين الهائل الناشئ عن تعدد وتباين كل من أنماط  
 التفوق العقلي من ناحية، وأنماط صعوبات التعلم من ناحية أخرى، مما يفرز  
 بالضرورة تبايناً وتنوعاً هائلين من أنماط المتفوقين عقلياً ذوى صعوبات التعلم:  
 ومع ذلك فهناك عدد من المحاور أو الأبعاد المحددة التي يمكن الاعتماد  
 عليها في التعرف على هؤلاء الطلاب- المتفوقين عقلياً ذوى صعوبات التعلم-  
 وتحديدهم. وهي:

**\*دلائل وجود قدرات عقلية أو مواهب بارزة أو غير عادية.**

**\*دلائل وجود تباين أو انحراف بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع**

**\*دلائل وجود قصور في عمليات تجهيز ومعالجة المعلومات**

(Brody& Mills, 1997)

ونتناول هنا كل من هذه الدلائل:

• **دلائل وجود قدرات أو مواهب بارزة أو غير عادية**

**Evidence of an outstanding talent or ability**

إحدى الدلائل الهامة المحددة للطلاب المتفوقين عقلياً ذوى صعوبات التعلم  
 وجود قدرات عقلية، أو مواهب بارزة، أو غير عادية، تعبر عن نفسها في  
 مختلف مجالات الأنشطة العقلية، أو الفنية، أو الموسيقية، أو العلمية، أو  
 الابتكارية أو القيادة، أو الزعامة أو غيرها ، بحيث يكون هذا الأداء بارزاً أو

مدهشاً، ويمكن الاعتماد في ذلك على اختبارات أو مقاييس الذكاء أو القدرات العقلية، التي تتطوي على قدر ملائم من المصدقية.

على أن الخبراء والممارسين يبدون بعض المحاذير في هذه النقطة، مؤداهما أن صعوبات التعلم التي يعاني منها الطالب تؤثر بصورة ملموسة على استجاباته، ومن ثم أدائه على اختبارات الذكاء، ولذا يجب إعمال هذه المحاذير عند تقويمنا لدرجات أو آداءات هؤلاء الطلاب على اختبارات ومقاييس الذكاء والقدرات العقلية، وتحييد الآثار الناتجة عن صعوبات التعلم لدى هؤلاء الطلاب.

مع الأخذ في الاعتبار أيضاً أن مقاييس الذكاء مصممة في العادة لقياس مدى محدوداً داخل الأطر العادية للنشاط العقلي للفرد، فضلاً عما يشوبها من مصداقية تتعلق بالمحددات التي وضعت لقياسها (Ramos- Ford & Sternberg, 1991) (Gardner, 1991).

فمثلاً لا تعد اختبارات أو مقاييس الذكاء جيدة بالنسبة للطلاب الموهوبين ابتكارياً (Torrance, 1979) Students who are Creatively Gifted or mathematically gifted (Stanley, 1979) أو موهوبين في الرياضيات.

وقد ناقش (Fox & Brody, 1983) هذه القضية - قضية مدى ملائمة اختبارات الذكاء واختبارات الاستعداد والتحصيل الدراسي، وترشيحات أو تقديرات المدرسين، وكذا اختبارات الابتكارية، بهدف الوصول إلى محددات النشاط العقلي المعرفي لدى الطلاب المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم Students with LD who are gifted.



ويرى الباحثان أنه يتعين الاعتماد على تقويمات عديدة ومتنوعة للوصول إلى نقاط القوة والضعف لدى الطلاب المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم، في ظل تباين وتعدد أنماط التفوق ، وتباين وتعدد أنماط صعوبات التعلم.

ومن الدراسات الرائدة الحديثة التي تناولت هذه القضية بقوة وعمق دراسة MacMillan, D; Gresham, F; and Bocian , K; 1998 **التباين بين تعريفات أو تحديدات صعوبات التعلم والتشخيص الفعلي داخل المدارس: دراسة إمبريقية".**

وقد استهدفت هذه الدراسة تقويم فاعلية وصدق تحديدات المدارس لذوي صعوبات التعلم وأسس هذه التحديدات، اعتماداً على استخدام ثلاثة محكات هي:

↔ اختبار التحصيل الواسع المدى الطبعة المنقحة (WRAT- R, 1984)

Wide Range Achievement Test Revised (Jastak & Wilkinson.

↔ مقياس وكسلر لذكاء الأطفال (WISC- III, 1991)

(Wechsler Intelligence Scale for children -III; Wechsler, 1991)

↔ مقياس تقدير المهارات الاجتماعية (SSRS-T, 1990)

(Social Skills Rating System-Teacher Gresham & Elliott, 1990)

↔ أدوات أخرى لقياس التأخر العقلي وصعوبات الانتباه مع فرط النشاط . الخ

طبقت على (١٥٠) طفلاً ممن تم تصنيفهم باعتبارهم ذوي صعوبات تعلم .

وقد توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التي يوضحها الجدول التالي:

جدول ( ٢ ) يوضح علاقات درجات طلاب العينة على الاختبارات والمقاييس الثلاثة: التحصيل والذكاء والمهارات الاجتماعية ودلالاتها التشخيصية

تقدير زائف إيجابي (١) ن = ٣٢		اتفاق على التصنيف (٢) ن = ٢٩		تقدير زائف سلبي (٣) ن = ٧		اتفاق على الاستبعاد (٤) ن = ٢٧		
ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	التحصيل واسع المدى
١١.٣	(أ) ٥٩.٢	٨.١	(أ) ٦١.٥	١٠.٦	(ب) ٧٩.٧	١٤.٧	(ب) ٨٠.٨	قراءة
٩.٣	(أ) ٦٢.٣	٩.١	(أ) ٦٥.٣	٧.٧	(ب) ٧٨.٠	١٣.١	(ب) ٨٠.٤	نهجي
١١.٣	(أ) ٧٨.١	١٢.٧	(أ) ٧٩.٢	٥.٩	(ب) ٩٥.٠	١٢.٦	(أب) ٨٥.٩	رياضيات
								وكسلر للذكاء
١٠.٩	(أ) ٧٧.٣	٩.٣	(ب) ٩٤.٩	٥.٩	(ج) ١٠٩.٤	٩.٣	(ب) ٨٩.٢	الجزء العملي
٩.٤	(أ) ٧٤.٩	١٠.٤	(ب) ٩٠.٣	١٣.٢	(ج) ١٠١.٧	٦.٨	(ب) ٨٤.٩	الجزء اللفظي
								المهارات الاجتماعية
١٤.٥	(أ) ١١٢.٣	١١.٧	(أ) ١١٤.٢	٩.٤	(ب) ٩٨.١	٨.٩	(أ) ١١٢.٨	مشكلات السلوك **
١٠.٤	(أ) ٨٧.٤	١١.٨	(أ) ٨٥.٥	١٤.١	(ب) ٩٩.١	٨.٥	(أب) ٨٧.٤	المهارات الاجتماعية
٧.٤	(أ) ٧٨.٤	٨.٢	(أ) ٧٨.٢	١٠.١	(ب) ٩٠.١	٧.٣	(أب) ٨٢.٢	التقدير الأكاديمي

(١) تقدير زائف إيجابي False Positive ويقصد به تصنيف المدارس لهؤلاء الأطفال بأنهم من ذوي صعوبات التعلم، بينما قرر فريق البحث أنهم ليسوا كذلك .

(٢) اتفاق على التصنيف Agree LD: ويقصد به اتفاق المدارس وفريق البحث على تصنيف هؤلاء الأطفال باعتبارهم من ذوي صعوبات التعلم وأنهم تنطبق عليهم المحكات القانونية.

\*\* قيم الدرجات أو المتوسطات الأقل على مقاييس مشكلات السلوك تشير إلى ميل السلوك إلى السوء ، أي في صالح أفراد العينة.

(٣) تقدير زائف سلبي False Negative: ويقصد به أن المدارس صنفّت هؤلاء الأطفال باعتبارهم ليسوا من ذوى صعوبات التعلم بينما يراهم فريق البحث أنهم من ذوى الصعوبات .

(٤) اتفاق على الاستبعاد Agree ineligible: ويقصد به اتفاق كل من المدارس ، وفريق البحث على أن هؤلاء الأطفال غير مؤهلين ليكونوا من ذوى الصعوبات ومن ثم يتعين استبعادهم.

(٥) المحك الأساسي لاعتبار الأطفال من ذوى صعوبات التعلم هو التباعد أو الانحراف الدال بين درجات الذكاء ودرجات التحصيل بواقع ١,٥ انحراف معياري أو اثنتان وعشرين نقطة (٢٢ نقطة).

#### **ويتضمن من هذا الجدول ما يلي:**

\* أن المجموعة الأولى وعددها (٣٢) تلميذاً لا ينطبق عليها محك التباعد فالفرق بين متوسطات أفرادها على اختبار التحصيل واسع المدى ومقياس وكسلر للذكاء لا يصل إلى المحك وهو ٢٢ نقطة. ومن ثم يكون من الخطأ نظرياً وعملياً ومنهجياً اعتبارهم من ذوى صعوبات التعلم ، وعلى ذلك جاء تقدير المدارس لهم باعتبارهم من ذوى صعوبات التعلم زائفاً وغير صحيحاً ، فهم اقرب إلى التأخر العقلي منهم إلى صعوبات التعلم حيث تقل نسبة ذكائهم عن ٧٦ .

\* أن المجموعة الثانية (ن = ٢٩) ينطبق عليها محك التباعد حيث بلغ الفرق بين متوسطاتها على اختبار التحصيل واسع المدى، ومتوسطاتها على مقياس وكسلر للذكاء، أكثر من الفرق المحكي، ومن ثم جاء تقدير المدارس لهم متفقاً مع تقدير فريق البحث، على اعتبارهم من ذوى صعوبات التعلم، حيث كان ذكاؤهم متوسط بينما كان تحصيلهم أقل من المتوسط، وهم بذلك يتداخلون

مع ذوى التفريط التحصيلي underachievers حيث تزيد نسبة ذكائهم عن ٩٠ .

\* أن المجموعة الثالثة: (ن = ٧) ينطبق عليهم محك التباعد حيث بلغ الفرق بين متوسطاتها على اختبار التحصيل واسع المدى، ومتوسطاتها على مقياس وكسلر للذكاء أكبر من الفرق المحكي وهو ٢٢ نقطة، إلا أن هذا التقدير كان زائفاً سلبياً ، حيث يزيد تحصيلهم على المتوسط، كما يزيد ذكاؤهم على المتوسط أيضاً، ومن ثم فهم عاديون.

• أما المجموعة الرابعة (ن = ٢٧) لا ينطبق عليهم محك التباعد حيث كان الفرق بين متوسطاتها على اختبار التحصيل واسع المدى، ومتوسطاتها على مقياس وكسلر للذكاء، أقل من الفرق المحكي ، وكان تحصيلهم فوق المتوسط، وذكاؤهم متوسط ، ولذا اتفق على استبعادهم من عداد ذوى صعوبات التعلم .

• وبتطبيق عدد من الأدوات والمقاييس النوعية الأخرى على عينتي المجموعتين الأولى والثانية (تقدر زائف إيجابي، والاتفاق على التصنيف لذوى الصعوبات) وتحليل نتائج تطبيق هذه الأدوات ، جاءت النتائج كما فى جدول ٣.

جدول (٣) يوضح الفئات النوعية الفرعية لتصنيف المدارس للتلاميذ باعتبارهم من ذوي صعوبات التعلم ، وتصنيف فريق البحث لهم وفقاً للمحكات المقبولة لهذه الفئات.

النسبة المئوية	عدد الحالات	تصنيفات الفريق البحثي
٣٢,٨%	٢٠	صعوبات تعلم عامة فقط
٤,٩%	٣	صعوبات انتباه مع فرط نشاط فقط
١٨,٠%	١١	تأخر عقلي فقط
صفر%	صفر	صعوبات انفعالية وسلوكية
٩,٨%	٦	صعوبات تعلم مع صعوبات انتباه فرط نشاط
صفر%	صفر	صعوبات تعلم مع صعوبات انفعالية وسلوكية
صفر%	صفر	صعوبات انتباه وفرط نشاط مع صعوبات انفعالية
١,٦%	١	تأخر عقلي مع صعوبات انفعالية وسلوكية
٤,٩%	٣	صعوبات تعلم مع صعوبات انتباه وفرط نشاط مع صعوبات انفعالية وسلوكية
١,٦%	١	صعوبات انتباه / تأخر عقلي مع صعوبات انفعالية وسلوكية
١٦,٤%	١٠	صعوبات أخرى لا تدرج تحت أي مما سبق
١٠٠%	٦١	المجموع

ويتضح من هذا الجدول ما يلي:

➤ أن انخفاض المستوى التحصيلي ينطوي على فئات فرعية متعددة ومتباينة تعكس أسباباً شديدة التباين تقف خلف هذا الانخفاض، ومن ثم يتعين التعرف

عليها وتحليلها للمساعدة في التشخيص والعلاج.

❖ أن محك التباعد بين الذكاء والتحصيل لا ينهض كدليل قائم بذاته على وجود صعوبات تعلم وإنما يتعين الاعتماد على محكات أخرى إضافية للتصنيف والتشخيص والعلاج.

ولذا فإن التحديد أو التعريف الفيدرالي للتفوق العقلي أو الموهبة يتطلب عمل تقويمات أو تقديرات لكل من:

❖ القدرة Ability

❖ والاستعداد Aptitude

❖ والتحصيل Achievement

❖ والعديد من الإمكانات المتباينة وعلى فترات متباعدة نسبياً.

وأن تكون عينة مهام التقويم ذات مدى واسع من الأنشطة التي تشمل:

❖ القدرة العقلية العامة

❖ القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات اللفظية وغير اللفظية

❖ القدرات الحركية والنفس حركية

❖ الوظائف الحاسوبية والإدراكية

❖ مهارات استقبال اللغة والتعبير.

❖ مهارات الاحتفاظ، والاستدلال التحليلي.

❖ دوافع الشخصية، والسلوك والانفعال.

(Reitan, and Wolfson, 1985)

## • دلالات التباعد أو الانحراف الدال بين الاستعداد والتحصيل

### Evidence of an Aptitude – Achievement Discrepancy

يجب أن تكون هناك دلالات أو مؤشرات ملموسة تؤكد وجود تباعد أو انحراف دال بين الاستعداد والقدرة من ناحية، والتحصيل أو الإنجاز الأكاديمي الفعلي من ناحية أخرى، لدى الطلاب المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم. ومع ذلك فنحن نتحفظ على هذه الدلالات من عدة نواحي علي النحو التالي:

١- مع أن هذه الدلالات مهمة، إلا أننا يجب أن نلاحظ أن الطلاب الذين تكون مجالات أو جوانب تفوقهم ومجالات أو جوانب قصورهم أو عجزهم متباينة أو غير مرتبطة، يمكن أن يتم تحديدهم على أنهم متفوقين عقلياً في الحالة الأولى، وذوي صعوبات تعلم في الحالة الثانية، ويصبح محك التباعد بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع ممثلاً في التباعد أو الانحراف الدال بين التحصيل أو الإنجاز الأكاديمي الفعلي والمتوقع، يصبح غير قائم لتباين مجالات أو جوانب التفوق عن مجالات أو جوانب القصور أو العجز.

٢- على الرغم من أن محك التباعد أو الانحراف الدال بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع يمثل قاسماً مشتركاً أعظم في معظم التعريفات الإجرائية لصعوبات التعلم، إلا أن هناك العديد من التحفظات على استخدام التباعد أو الانحراف الدال بين نسبة الذكاء، والتحصيل أو الإنجاز الأكاديمي في الكشف عن ذوي صعوبات التعلم وتحديدهم (Lyon, 1989, Stanovich, 1993).

والواقع أن البراهين أو الدلالات ضد تحديد صعوبات التعلم اعتماداً على انحراف الأداء الفعلي عن المتوقع، لها ما يبررها وخاصة عندما تختلف مجالات أو جوانب التفوق عن مجالات أو جوانب صعوبات التعلم.

٣- على حين فإن هذه الدلالات تشكل أهمية خاصة بالنسبة للطلاب المتفوقين تحصيلياً ولديهم نوع من صعوبات التعلم النوعية، حيث أن التفوق

التحصيلي لهؤلاء الطلاب يطمس صعوبات التعلم لديهم Masks ، كما أن الاعتماد على تحديد أدنى ٢٠% من الأداء على الاختبارات التحصيلية المقننة لا يمكننا من الوصول إلى الطلاب المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم، الذين يقترب أداؤهم المعرفي من مستوى أقرانهم العاديين.

٤- على ذلك يمكن تقرير أن الانحراف بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع أو الانحراف بين القدرات العقلية والإنجازات الأكاديمية، لا يجب أن يمثل الخاصية أو المحدد الوحيد للتعرف على الطلاب المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم . ولكنه أحد المؤشرات أو المحددات التي يتعين أخذها في الاعتبار عند التعرف على هؤلاء الطلاب وتحديدهم .

(Reynolds, Zetlin, & Wang, 1993, Siegel, 1989).

#### • دلالات وجود قصور أو خلل في عمليات التجهيز والمعالجة

##### Evidence of a processing Deficit

على الرغم من ضرورة وجود دلالات على الانحراف أو التباعد الدال بين الاستعداد أو القدرة والتحصيل كمتطلب سابق لتحديد المتفوقين تحصيلياً أو عقلياً ذوي صعوبات التعلم، إلا أنه لا يعد في حد ذاته كافياً أو محدداً وحيداً للحكم على هؤلاء الطلاب، فمن الممكن أن ينتج هذا التباعد أو الانحراف من مصادر ولأسباب مختلفة ، منها على سبيل المثال لا الحصر انخفاض أو انحسار دور العوامل الدافعية أو ضعف ثقة الفرد بقدراته ومعلوماته، أو انخفاض مستوى طموحاته وتوقعاته، أو عدم الرغبة في المجال النوعي موضوع الدراسة.

ولذا يتعين ان تكون هناك دلالات على وجود قصور أو خلل في عمليات تجهيز ومعالجة المعلومات، حتى يمكن تمييز الطلاب ذوي صعوبات التعلم اعتماداً على هذا المحدد بعيداً عن الأسباب الأخرى للتفريط التحصيلي.



ويمكن الوصول إلى وجود قصور أو خلل في عمليات التجهيز والمعالجة من خلال تطبيق اختبار وكسلر لذكاء الأطفال WISC-R مع اختبار آخر يقيس كفاءة عمليات التجهيز، حيث يسهم كلاهما في التمييز بين الفروق النمائية الطبيعية في القدرات العقلية المعرفية (مثلاً مقارنة درجات قدرات الجزء اللفظي بالجزء الكمي أو الأدائي على اختبار وكسلر) والفروق الثنائية التباعدية الحادثة بين كل من التفوق العقلي وصعوبات التعلم.

كما أن تحديد الخلل أو القصور في عمليات التجهيز والمعالجة يمكن أن يساعد في التمييز بين الطالب المتفوق عقلياً المفرط تحصيلياً، بسبب قضايا التسكين والبرامج الدراسية، كأن يكون المنهج لا يتحدى قدراته على نحو كاف، ويبن الطالب الذي لا يصل تحصيله إلى مستوى قدراته العقلية العامة، بسبب صعوبات التعلم لديه Rimm, 1986 .

والواقع أن صعوبات التعلم يمكن تمييزها ويجب تمييزها عن الأسباب الأخرى المعروفة لمشكلات التعلم مثل :

- انخفاض القدرة العقلية العامة.
- انحسار أو الافتقار إلى فرص متكافئة للتعلم.
- ضعف أو عدم كفاءة الأداء التدريسي للمعلم.
- المشكلات الانفعالية والدافعية المصاحبة.
- المشكلات الاجتماعية والاقتصادية التي تقف خلف بعض الصعوبات .

وهذه القضايا وغيرها تمثل تحدياً نظرياً ومنهجياً للباحثين، ولأولئك الذين يرون أن كل من الطلاب ذوي صعوبات التعلم وذوى مشكلات التعلم يعانون من أسباب تبدو مختلفة، لكنها في الواقع أقرب إلى التشابه منها إلى الاختلاف.

## ذوى التفريط التحصيلي وذوى صعوبات التعلم

وتشير الدراسات والبحوث التي أجريت حول قضية التمييز بين ذوى التفريط التحصيلي وذوى صعوبات التعلم، إلى أن الممارسين والخبراء خلال اعتمادهم على محك التباعد بين التحصيل والقدرة يجدون صعوبة في التمييز بين ذوى الإرباعي الأدنى على اختبارات التحصيل، وبين ذوى صعوبات التعلم، وخاصة عندما تكون هذه الصعوبات عامة وليست نوعية. *Epps,yseldyke&McGue, 1984*

ويرى Rhodes and Dudley – Marling, 1988 أن الخاصية الوحيدة التي تفصل بين ذوى صعوبات التعلم وذوى التفريط التحصيلي هي درجة التفريط التحصيلي *The degree of underachievement*، ويحددها البعض بأكثر من انحراف معياري واحد بين محك القدرة ومحك التحصيل.

ويتفق كل من Whitmore, 1990; Shodff, 1984; Mamchur, 1982; Seeley, 1985; Rim, 1984; Blackburn & Erickson , 1986 على أن الخصائص التالية يمكن أن تميز المتفوقين عقلياً ذوى التفريط التحصيلي:

### \* أولاً: أنماط أو خصائص ترتبط بالتحصيل :

- أداء منخفض على الاختبارات
- عند أو دون المستوى في المهارات الأساسية.
- أداء للواجبات أو المهام اليومية غير مكتمل أو دون المستوى .
- التباعد أو الانحراف الدال بين الاتصال أو التعبير الشفهي والمكتوب.
- ضعف المبادأة أو الاستثارة الأكاديمية.

### \* ثانياً: أنماط أو خصائص ترتبط بالنشاط العقلي المعرفي :

- احتفاظ وفهم عاليين عندما يكون الموضوع مثير لاهتمامهم .
- ذخيرة كبيرة من الحقائق والمفاهيم.
- ميول متعددة ومتنوعة ومهارات متميزة وغير عادية.

- اهتمامات وميول بأنشطة ومجالات محددة تعبر عن نفسها بشكل متكرر.

- قدرات عالية على الاستدلال و إعمال العقل.

- مبتكر وخيالي ذو أفكار تباعدية.

- مشتت يجد صعوبة في الانتباه والتركيز

### \* ثالثاً: أنماط أو خصائص ترتبط بالشخصية :

- دائم عدم الرضا عن أعماله.

- يتجنب الإقبال على المهام الجديدة ليتفادى عدم اكتمال الأداء.

- ناقد ذاتي

- تقديره لذاته منخفض.

- اختيارات ذاتية لمشاريع أو أعمال يقوم بها داخل المنزل.

- يمتنطق وينكر الفشل ولا يعترف به .

- استجابات انفعالية مندفعة.

- غير ناضج .

- ذو وجهة ضبط خارجية.

- يدرك الظروف البيئية أو ظروف الأداء كمهددات .

- غير متعاون ، آلي النزعة كما لو كان مدفوعاً آلياً.

### \* رابعاً: أنماط أو خصائص ترتبط بالتفاعل الاجتماعي :

- منتج وفعال داخل المجموعات

- قليل الثقة في الغير، يرتاب فيمن يقدم له العطف أو المساندة.

- حساس تجاه الذات وتجاه الآخرين.

- دائرة أصدقائه محدودة أو ذو أصدقاء قليلين.

- ضعيف الإحساس بالعمل الشخصي والاجتماعي.
- يدرك ذاته على أنها مغتربة أو وحيدة وأقل مرغوبة.
- مولع بالهجوم على الآخرين، متعصب، ناقد.

**\* خامسا : أنماط أو خصائص ترتبط بالسلوكيات المدرسية :**

- ينسحب من مواقف التنافس التحصيلي داخل الفصل
- عدواني .
- لا يحب التقيد بالملابس المدرسية.
- يكره ممارسة الأنشطة الأكاديمية.
- يكره الأنشطة القائمة على الحفظ الصمم أو الآلي وتذكرها.
- لديه اتجاهات سالبة تجاه المدرسة.
- يجد صعوبة في استثارة دافعيته وتعزيز نشاطه وممارسته .
- يماطل، أو يسوف، أو يتراخي في أداء الأنشطة أو الواجبات المدرسية.
- كثير التغيب عن المدرسة.
- غير منظم يفقد أدواته وحاجياته بسهولة .
- ذو عادات دراسية سيئة في المذاكرة وأداء الواجبات.
- ضعيف المثابرة، يشعر بالملل أو التعب لأقل نشاط أو جهد.

وقد أكد Mitchell & Piatkowska, 1974 عند مقارنته بين ذوى الإفراط التحصيلي وذوى التفريط التحصيلي مشيراً إلى أن الفئة الأخيرة تتميز بالخصائص التالية:

- ⇨ لديهم عادات ومهارات دراسية فقيرة.
- ⇨ يهتمون بقضايا ومسائل أكاديمية أقل صعوبة.
- ⇨ يختارون أهدافا أكاديمية ومهنية أقل.

➤ ذوى إنتاجية أكاديمية أقل.

وفي دراسة Baum and Owen, 1988 التي قامت على عينه من ١١٢ تلميذاً من تلاميذ المرحلة الابتدائية، شملت الصفوف من الرابع إلى السادس، واستهدفت تحديد الخصائص التي تميز المتفوقين عقلياً ذوى صعوبات التعلم عن أقرانهم ذوى صعوبات التعلم ومن ذوى المستوى المتوسط في القدرات المعرفية. قام الباحثان بفحص ستة أنماط من متغيرات التنبؤ المعرفية الدافعية هي :

- الكفاءة الذاتية في المجالات أو المهام الأكاديمية.
- الإمكانيات أو القدرات الابتكارية. - مفهوم الذات
- الاعزاءات السببية للنجاح وال فشل .
- السلوك التكيفي أو التوافقي.

وقد استخدم الباحثان مجموعة متنوعة من الاختبارات لقياس المتغيرات المشار إليها، حيث توصلوا إلى أن ٣٦ % من المصنفين على أنهم من ذوى صعوبات التعلم، لديهم مواهب وإمكانيات وخصائص تضعهم في عداد المتفوقين عقلياً. (Bum & Owen, 1988, p. 324) بل يذهب الباحثان إلى ما هو أبعد من ذلك مقررين أنه يجب أن تقدم إلى هؤلاء التلاميذ أنماط الخبرات والبرامج التي تقدم للتلاميذ المتفوقين عقلياً.

وعلى ذلك وفي ضوء ما تقدم فإنه يمكن استخلاص المؤشرات التالية:

- تشكل دلالات وجود قصور أو خلل في عمليات التمييز والمعالجة محدده مهم وقوى، للتمييز بين ذوى التفريط التحصيلي والمتفوقين عقلياً ذوى صعوبات التعلم.
- تشير الدلالات النظرية والعملية إلى إمكان اعتبار هؤلاء الطلاب - المتفوقين عقلياً ذوى صعوبات التعلم - مجموعة فرعية مستقلة Separate

subgroup أو فئة من الفئات التي يتعين أن تجد الرعاية والاستفادة من خدمات التربية الخاصة.

• **الطلاب المتفوقون عقلياً ذوي صعوبات التعلم يمثلون مجموعة غير متجانسة بل شديدة التباين بسبب:**

١. تعدد أنماط التفوق والمواهب.

٢. تعدد أنماط صعوبات التعلم.

٣. تعدد أنماط التأثيرات والتفاعلات الناتجة عن ٢،١ .

• **ما زال محك التباعد أو الانحراف الدال بين القدرات أو الأداء المتوقع والتحصيل أو الإنجاز الأكاديمي الفعلي، محدد من المحددات التي يقوم عليها تمييز الطلاب المتفوقون عقلياً ذوي صعوبات التعلم.**

• **من الأهمية بمكان إيجاد أسس نظرية وبرامج عملية للتدخل المبكر لتشخيص وعلاج هؤلاء الطلاب (أي الطلاب المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم). ولكي يكون التدخل فعالاً يتعين الوصول إلى العوامل الدقيقة التي تقف خلف مشكلات التعلم وصعوباته، لديهم.**

• **من الضروري العمل على إنشاء أو إعداد بطاريات اختبارات ذات مصداقية تنبئية وإمبريقية عالية بما في ذلك: مقاييس تقدير الفصائص السلوكية.**

- اختبارات ذكاء فردية - اختبارات تحصيلية مقننة

- اختبارات لقياس كفاءة التجهيز والتمثيل المعرفي للمعلومات.

ونحن من خلال هذه العرض نستشير حماس الباحثين ارتياد هذا المجال البكر بالنسبة لنا في العالم العربي.

## استراتيجيات التدخل أو التعامل مع المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم:

نظراً لتعدد وتباين أنماط التفوق العقلي ومجالاته، وتعدد وتباين أنماط صعوبات التعلم، من حيث مصادرها ومظاهرها، فإن الأنماط الناشئة عن التفاعلات القائمة لدى المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم تصبح غير محدودة. ولذا فإن الخصائص السلوكية لمجتمع هذه الفئة تبدو شديدة التباين وتترفع إلى التفرد أو الأحادية.

وقد ترتب على هذا التباين صعوبة تحديد خصائص سلوكية تميز طلاب هذه الفئة، الأمر الذي أدى إلى صعوبات بالغة في الوصول إلى برامج وأنشطة يمكن الاعتماد عليها في التدخل أو التعامل مع الطلاب المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم.

ويشير Boodoo, et al., 1989 من خلال مسح أجراه على تلاميذ عدد من الولايات في الولايات المتحدة الأمريكية أن الغالبية العظمى من تقارير النظم المدرسية بها تشير إلى صعوبة تحديد أطفال متفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم والكشف عنهم، وذلك للصعوبة النسبية في التعرف على أطفال لهذه الفئة، ومع ذلك، وفي ضوء طبيعة مجتمع هؤلاء الأطفال، يمكن اقتراح عدد من استراتيجيات التدخل والتعامل مع الطلاب المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم.

ومن هذه الاستراتيجيات:

- تفريد برامج تربية وتعليم هؤلاء الطلاب.

### Individualized Education Programs

- تخصيص فصول خاصة للطلاب المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم

## Special Classes for Gifted students with learning disabilities

- استخدام أو تكييف الخدمات التربوية والبرامج القائمة أو المتاحة.

## Using and / or adapting existing services

- استخدام وتكييف استراتيجيات وتكتيكات تدريسية ملائمة.

## Teaching strategies and adaptive techniques

### أولاً: تفريد برامج لتربية وتعليم المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات

#### التعلم:

من المسلم به - في ضوء ما تشير إليه الدراسات والبحوث السابقة، التي أجريت على هؤلاء الطلاب، وفي ضوء ما أوضحنا عن الطبيعة المتباينة والمتنوعة لهم - تنطوي هذه المجموعة من الطلاب على خصائص عقلية معرفية غير متجانسة بحيث يمكن تقرير أن كل طالب من هؤلاء الطلاب يمثل حالة أحادية أو متفردة، ذات حاجات معرفية وانفعالية ودافعية خاصة، كما أنه يعاني من صعوبة نوعية أو أكثر.

وعلى ذلك يجب تصميم البرامج التربوية الملائمة لكل من هؤلاء الطلاب، بحيث تأخذ في الاعتبار نقاط القوة ونقاط الضعف، فتستثير الأولى وتدعمها وتتميها، وتتجنب الثانية وتعالج قصورها أو الصعوبات الناشئة عنها أو المترتبة عليها، وعلى نحو أكثر تحديداً يحتاج الطلاب المتفوقون عقلياً ذوي صعوبات التعلم إلى ما يلي:

➤ برامج دراسية ذات مستوى عال أو على الأقل برامج للمتفوقين تقوم

على ما لدى كل منهم من جوانب تفوق أو مواهب.

➤ برامج تدريسية لتنمية الجوانب التي يكون مستوى هؤلاء الطلاب فيها

متوسطاً.



تدريس علاجي remedial teaching يتناول جوانب القصور أو العجز أو الصعوبات التي يعاني منها هؤلاء الطلاب. (Fox, Brody & Tobin, 1983).

**ويجب أن تقوم هذه البرامج على مشاركة فعلية لفريق عمل مكون من :**

- أخصائي أو متخصص في التفوق العقلي أو الموهبة.
  - الأبوين .
  - أخصائي أو متخصص في صعوبات التعلم.
  - ممارس أو خبير قياس أو تقويم تشخيصي .
  - الطالب أو الطالبة (Silverman, 1989; Tassel – Baska, 1991).
- كما يجب أن يراعى البرنامج الفردي نوع ومستوى أو درجة التفوق العقلي أو الموهبة من ناحية، ونوع ومستوى أو درجة الصعوبة أو الصعوبات أو القصور التي تعترض الطالب من ناحية أخرى.

**ثانياً: تخصيص فصول خاصة للمتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم.**

تشير الدراسات والبحوث التي أجريت على المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم، إلى أن الاهتمام أو التركيز الأساسي لمدرسي هؤلاء الطلاب، ينصب على تحصيلهم الأكاديمي النوعي، وتفاعلهم الاجتماعي مع أقرانهم الذين يشاركونهم غير العادية الثانية، وسط باقي الطلاب العاديين والمتفوقين.

وغالباً تكون هذه المقارنة في غير صالحهم ، أي في غير صالح الطلاب المتفوقين ذوي صعوبات التعلم، ويترتب على ذلك تراجع مفهوم الذات لديهم وانحسار طموحاتهم وتوقعاتهم.

وعلى ضوء ذلك اتجهت بعض الأنظمة والمدارس في الولايات المتحدة الأمريكية إلى تخصيص فصول خاصة للطلاب المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات

التعلم، يقضى بها هؤلاء الطلاب بعض الوقت يمارسون فيها العديد من الأنشطة، ويتدربون على بعض البرامج الخاصة بهم، لفترات تطول وتقتصر حسب نوع ودرجة كل من التفوق العقلي أو الموهبة، والصعوبة أو القصور، ثم يعودون إلى الفصول العادية لممارسة الأنشطة التعليمية العادية.

كما اتجهت بعض المدارس والأنظمة إلى تخصيص فصول للطلاب ذوى صعوبات التعلم طوال الوقت ، ويشتترط في الالتحاق بفصول طوال الوقت أن تكون الصعوبات أو جوانب القصور حقيقية ملموسة ومؤثرة، أو يكون مستواها من متوسط إلى شديد .

### **ثالثاً: استخدام أو تكييف الخدمات التربوية أو البرامج القائمة:**

تتجه النظم المدرسية عادة إلى تقديم الخدمات التربوية والبرامج الملائمة لرعاية كلاً من المتفوقين عقلياً على اختلاف فئاتهم من ناحية، وذوى صعوبات التعلم على اختلاف فئاتهم أيضاً من ناحية أخرى، وعلى ذلك يمكن استخدام البرامج أو الخدمات التربوية التي تقدم لها تين الفئتين وتقديم الملائم منها للمتفوقين عقلياً ذوى صعوبات التعلم، أو تكييف هذه البرامج بما يتلاءم مع طلاب هذه الفئة أي المتفوقين عقلياً ذوى صعوبات التعلم.

كما تتجه هذه النظم حالياً إلى الانتقال من عمومية البرامج إلى البرامج النوعية الخاصة التي يتم تصميمها بالدرجة الأولى لتلبية الاحتياجات الخاصة لطلاب الفئات الخاصة اعتماداً على نمط استعداداتهم ومستواهم الأكاديمي. ويرى الباحثون: Kauffman, 1995; Will, 1986; Salvin, 1987; Saumell, 1996 أن أقل فئات ذوى الاحتياجات الخاصة قابلية للكشف عنها، والتعرف عليها وتحديدها، هم الطلاب المتفوقون عقلياً ذوى صعوبات التعلم من حيث مشكلاتهم واحتياجاتهم.

The learning disabilities may be the most invisible and problems and needs of gifted students with ill defined for all.

وذلك بسبب خاصية التفتُّع أو الطمس أو الإخفاء التي تحدث نتيجة ثنائية الجمع بين التفوق العقلي من ناحية، وصعوبات التعلم من ناحية أخرى، كما سبق أن أشرنا.

#### **رابعاً: استخدام استراتيجيات وتكنيكات تدريسية ملائمة وتكييف الاستراتيجيات والتكنيكات التدريسية القائمة.**

بغض النظر عن طبيعة ومستوى ومحتوى البرامج والخدمات التربوية التي تقدم للطلاب المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم، يشكل الاهتمام بجوانب القوة أو التفوق لدى هؤلاء الطلاب والتركيز عليها، واستخدام الاستراتيجيات والتكنيكات التدريسية الملائمة لإبرازها المحدد الأساسي المدعم لهؤلاء الطلاب.

كما أن تقليص الاعتماد على جوانب الضعف أن صعوبات التعلم لديهم محدد آخر من المحددات التي يتعين أن تقوم عليها الاستراتيجيات والتكنيكات التدريسية لهؤلاء الطلاب. ويمكن الاسترشاد ببعض الاستراتيجيات والتكنيكات التالية:

⇨ تجزئة المهام المركبة إلى وحدات صغيرة بحيث تكون أكثر قابلية للإنجاز.

⇨ جعل المهام أو الأنشطة ذات معنى، ومشبعة لاحتياجات هؤلاء الطلاب.

⇨ استخدام الجوائز والمنح والتعزيزات الإيجابية والسلبية لدعم ممارسة الأنشطة.

⇨ استخدام أنشطة ذات طبيعة تعاونية مع تقليص الأنشطة التنافسية.

⇨ استخدام استراتيجيات وتكنيكات تركز على تحقيق النجاح والإنجاز

وتدعمه. Baum, et al., 1991; Silverman, 1989

## الخلاصة

\* ظهرت قضية **المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم** لأول مرة بجامعة "جونز هوبكنز" Johns Hopkins University بالولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٨١ حيث حمل لواءها ووضعها أمام الرأي العام الأمريكي المعنى بهذه القضية نخبة مشتركة من علماء التربية الخاصة وخبرائها في مجالي التفوق العقلي وصعوبات التعلم

\* ظلت فئة **"المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم"** خارج نطاق الخدمات التربوية التي تقدمها أقسام التربية الخاصة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

\* **"المتفوقون عقلياً ذوي صعوبات التعلم"** هم أولئك الطلاب الذين يملكون مواهب أو إمكانيات عقلية غير عادية بارزة، تمكنهم من تحقيق مستويات أداء عالية، ولكنهم يعانون من صعوبات نوعية في التعلم، تجعل بعض مظاهر التحصيل أو الإنجاز الأكاديمي لديهم صعبة، وأداؤهم فيها منخفضاً انخفاضاً ملموساً.

\* تقع الغالبية العظمى من **المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم** داخل نطاق ذوي التفريط التحصيلي، الذي ينحسر أداءهم الفعلي دون أداءهم المتوقع بأكثر من انحراف معياري واحد، وفقاً لمحك التباعد.

\* تشير الدراسات والبحوث التي أجريت حول **المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم** إلى وجود ثلاث فئات فرعية للطلاب ثنائيي غير العادية dual exceptionality تظل أقل قابلية للتحديد أو التعرف.

\* **المشكلة الرئيسية** التي تواجه **المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم** هي مشكلة التعرف عليهم داخل كل من مجتمع **المتفوقين عقلياً** ومجتمع ذوي

صعوبات التعلم . وحتى داخل مجتمع العاديين حيث تتبادل جوانب التفوق وأنماط صعوبات التعلم تقنيـع أو طمس كل منها الأخرى.

\* أسهم نظامنا التعليمي باعتماده المتفرد على نمـجة وتـميط الأسئلة وإجاباتها، وأخذـه التحصيل الأكاديمي كـمـيار وحيد ونهائي في الحكم على مدى تفوق الطالب وتميزه ، في طمس كافة جوانب النشاط العقلي وإغفال استثارتهـا، مما ترتب عليه شيوع وانتشار نسبة عالية من الطلاب المتفوقين ذوى صعوبات التعلم داخل فصولنا المدرسية

\* ركـز هؤلاء الباحثون على استخدام مقياس وكسلر لذكاء الأطفال للتعرف على أنماط درجات المتفوقين عقلياً ذوى صعوبات التعلم، وحتى الآن لم يصل هؤلاء الباحثون إلى اتساق ملموس في نتائج هذه البحوث .

\* يمكن إيجاز القضايا الأساسية التي تواجه الطلاب المتفوقين عقلياً ذوى صعوبات التعلم فيما يلي :

- قضية التقيـم أو التعرف Assessment:
  - قضية التدخل المبكر : Early Intervention
  - قضية مرونة تسكينهم Flexible placements
  - قضية استخدام الاستراتيجيات الملائمة use of strategies
- \* هناك عدد من المحاور أو الأبعاد المحددة التي يمكن الاعتماد عليها في التعرف على الطلاب- المتفوقين عقلياً ذوى صعوبات التعلم- وتحديدهم. وهى :

- \* دلالات وجود قدرات أو مواهب بارزة أو غير عادية.
- \* دلالات وجود تباين أو انحراف بين التحصيل الفعلى والتحصيل المتوقع
- \* دلالات وجود قصور في عمليات تجهيز ومعالجة المعلومات

✱ الخاصية الوحيدة التي تفصل بين ذوى صعوبات التعلم وذوى التفريط التحصيلي هي درجة التفريط التحصيلي ، ويحددها البعض بأكثر من انحراف معياري واحد بين محك القدرة ومحك التحصيل.

✱ يمكن استخلاص المؤشرات التالية:

- تشكل دلالات وجود قصور أو خلل في عمليات التجهيز والمعالجة محدد مهم وقوى، للتمييز بين ذوى التفريط التحصيلي والمتفوقين عقلياً ذوى صعوبات التعلم .

- تشير الدلالات النظرية والعملية إلى إمكان اعتبار هؤلاء الطلاب- المتفوقين عقلياً ذوى صعوبات التعلم - مجموعة فرعية مستقلة Separate subgroup.

- الطلاب المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم يمثلون مجموعة غير متجانسة، شديدة التباين .

- مازال محك التباعد أو الانحراف الدال بين القدرات أو الأداء المتوقع والتحصيل أو الإنجاز الأكاديمي الفعلي، مُحَدَّد من المحددات التي يقوم عليها تمييز الطلاب المتفوقون عقلياً ذوى صعوبات التعلم.

- من الأهمية بمكان إيجاد أسس نظرية وبرامج عملية للتدخل المبكر لتشخيص وعلاج هؤلاء الطلاب، ولكي يكون التدخل فعالاً يتعين الوصول إلى العوامل الدقيقة التي تقف خلف مشكلات التعلم وصعوباته، لديهم.

- من الضروري العمل على إنشاء أو إعداد بطاريات اختبارات ذات مصداقية تنبئية وإمبريقية عالية بما في ذلك :

- مقاييس تقدير الخصائص السلوكية .

- اختبارات ذكاء فردية - اختبارات تحصيلية مقننة
- اختبارات لقياس كفاءة التجهيز المعرفة للمعلومات.

✳ يمكن اقتراح عدد من استراتيجيات التدخل والتعامل مع الطلاب المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم. ومن هذه الاستراتيجيات:

- تفريد برامج تربية وتعليم هؤلاء الطلاب.
- تخصيص فصول خاصة للطلاب المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم
- استخدام أو تكييف الخدمات التربوية والبرامج القائمة أو المتاحة.
- استخدام وتكييف استراتيجيات وتكنيكات تدريسية ملائمة .

## المراجع

- ١- فتحي مصطفى الزيات " القيمة التنبئية لمقاييس تقدير الخصائص السلوكية واختبارات الذكاء في الكشف عن المتفوقين عقلياً من طلاب المرحلة الثانوية " القاهرة ، مجلة دراسات تربوية، إشراف سعيد إسماعيل ، ١٩٨٧م، العدد ٢٧ .
- ٢- فتحي مصطفى الزيات " دافعية الإنجاز والانتماء لدى ذوي الإفراط والتفريط التحصيلي من طلاب المرحلة الثانوية " منشورات مركز البحوث التربوية والنفسية كلية التربية - جامعة أم القرى ، ١٩٨٩ / ١٤٠٩ العدد ٥ .
- ٣- فتحي مصطفى الزيات " العلاقة بين النسق القيمي ووجهة الضبط ودافعية الإنجاز لدى عينة من طلاب جامعتي المنصورة وأم القرى " دراسة تحليلية - مجلة المؤتمر السادس لعلم النفس ، يناير ١٩٩٠ م .
- ٤- فتحي مصطفى الزيات " دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية " مجلة جامعة أم القرى للبحوث العلمية ، العدد الثاني، ١٤٠٩هـ ، ١٩٨٩م .
- ٥- فتحي مصطفى الزيات " الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات " الطبعة الأولى ، دار الوفاء للطبع والنشر والتوزيع ، المنصورة ، ١٩٩٥ م .
- ٦- فتحي مصطفى الزيات " العلاقة بين البنية المعرفية والاستراتيجيات المعرفية " محاضرة أقيمت في سيمينار قسم علم النفس، كلية التربية جامعة المنصورة ، المنصورة ، ديسمبر ١٩٩٤م .
- ٧- فتحي مصطفى الزيات " مصداقية النموذج المعرفي التوليدي الاكتشافي للابتكارية " المؤتمر الثاني عشر لعلم النفس بأسبوط يناير، ١٩٩٦م .



٨- فتحي مصطفى الزيـات " سيـكولوجية التعلـم بين المنـظور الارتباطي والمنـظور المعرفي " دار النشر للجامعات -الطبعة الأولى- القاهرة ١٩٩٦م .

٩- فتحي مصطفى الزيـات "الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي" القاهرة ، دار النشر للجامعات ، ١٩٩٨ .

١٠- فتحي مصطفى الزيـات "صعوبات التعلـم : الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية" القاهرة ، دار النشر للجامعات ، ١٩٩٨

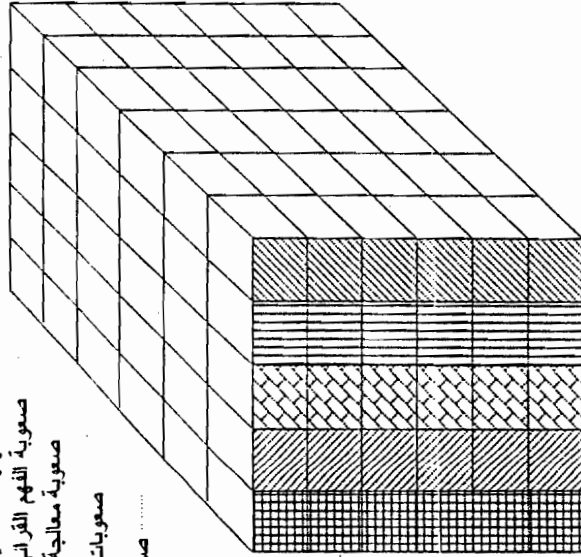
- 11- Bannatyne,A.(1974):Diagnosis note on re-categorization of WISC scaled scores. Journal of Learning Disabilities, 7, 272-273.
- 12- Baum, S., Owen, S., & Dixon, J. (1991): To be gifted and learning disabled: From identification to practical intervention strategies. Mansfield Center, CT. Creative Learning Press.
- 13- Baum, S.,(1988): An enrichment program for gifted learning disabled students . Gifted Child Quarterly. 32, (1), 226-230.
- 14- Baum, S., (1985): Learning disabled students with superior cognitive abilities: A validation study of descriptive behaviors. In Brody & Mills. Journal of Learning Disabilities, 1997, 30, 3, 282-296.
- 15- Baum, S & Owen, S.(1988): High ability / Learning disability students : How are they different ? Gifted Child Quarterly, 32, 321-326.
- 16- Gonzalez, J & Hayes, A. (1988): Psychosocial aspects of the development of gifted underachievers: Review and implications. Exceptional Children, 35, (1), 39-51.
- 17- Boodoo, G; Bradley, C., Frontera , R., Pitts, J & Wright, L., (1989) A survey procedures used for identifying gifted learning disabled children . Gifted Child Quarterly, 33, 110-114.

- 18- Brody, L & Mills, C. (1997): Gifted Children with Learning Disabilities: A Review of the Issues. Journal of Learning Disabilities, V. 30, N. 3, 282-296.
- 19- Brown - Mizuno, C (1990): Success strategies for learners who are learning disabled as well as gifted. Teaching Exceptional Children, 23 (1), 10-12.
- 20- Darden, W & Tangherlini, A (1993). Smart kids: How academic talents are developed and nurtured in America. Seattle, WA: Hogrefe & Huber.
- 21- Epps, D., Ysseldyke, J., & McGue, M. (1984): "I know one when I see one". Differentiating L D and non LD students Learning Disability Quarterly, 7, 89-101.
- 22- Fox, L., Brody, L., & Tobin, D. (1983): Learning - disabled/ gifted children : Identification and programming. Austin, TX: PRO- ED.
- 23- Kauffman, J. M. (1995): Why we must celebrate a diversity of restrictive environments. Learning Disabilities Research and Practice, 10, 225-232.
- 24- Kauffman, A. S. (1979): Intelligent testing with the WISC-R. New York: Wiley.
- 25- Lyon, G. R. (1989): IQ is irrelevant to the definition of learning disabilities: A position in search of logic and data . Journal of learning Disabilities, 22, 504-512.
- 26- MacMillan, D., Gresham, F., and Bocian, K. (1998): Discrepancy Between Definitions of learning disabilities and school practices: An empirical investigation. Journal of Learning Disabilities, 31, 4, 314-326.
- 27- Mamcnur, C. (1982): The reluctant learner: A paper presented at the annual meeting of NCTE. ERIC. Document 219761, Washington , DC: ERIC.
- 28- Minner, S., (1990): Teacher evaluations of case descriptions of learning disabled gifted children. Gifted Child Quarterly, 34, (1), 37-39.

- 29- Minner, S., Prater, G., Blood worth , H & Walker, S. (1987): Referral and placement recommendations of teachers toward gifted handicapped children . Roper Review. 9, 247-249.
- 30- Ramos- Ford, V. & Gardner, H. (1991): "Giftedness from a multiple intelligence perspective . In . N. Colangelo & G. Davis (Eds). Handbook of Gifted Education. Boston Allvn & Bacon.
- 31- Reynolds, M., Zetlin, A. & Wang, M.(1993): 20/20 analysis: Talking a close look at the margins . Exception Children , 59, 294-300.
- 32- Rimm,S.(1986):Underachievement syndrome causes and cures . Watertown . In L. Brody & C. Mills "Gifted children with learning disabilities . Journal of Learning Disabilities 30, 3, 282-296.
- 33- Siegel, L. (1989) IQ is irrelevant to the definition of learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 22, 469-486.
- 34- Silverman, L.(1989): Invisible gifteds, Invisible handicaps Roper Review, 12, 37-41.
- 35- Slavin, R. (1987): Ability grouping and student achievement in elementary schools: A best - evidence synthesis . Review of Educational Research, 57, 3, 293-336.
- 36- Stanovich, K. (1993): A model for studies of reading disability . Developmental Review, 13, 225-245.
- 37- Sternberg, R. (1991): giftedness according to the triarchic theory of human intelligence . In. N. Colangelo & G. Davis (Eds). Handbook of gifted education. Boston: Allyn & Bacon.
- 38- Suter, D. & Wolf, S (1987). Issues in the identification and programming of the gifted / learning disabled child. Journal for the Education of the Gifted, 10, 227-237.
- 39- Seeley, K.(1985):Facilitators for gifted learners. In J. Feldhusen(Ed.), Towards excellence in gifted education. Denver: Love.

- 40- Shoff, H.G.(1984):The gifted underachiever: Definitions and Identification strategies. **ERIC Document 252092** Washington DC: ERIC.
- 41- Whitmore,T.R & Maker, C. J. (1985): Intellectual giftedness in disabled persons. **Rockville, MD: Aspen.**
- 42- Whitmore, J. R.(1980): Giftedness, conflict and underachievement . **Boston: Allyn & Bacon.**
- 43- Waldran, K., & Saphire, D. (1990). An analysis of WISC-R factors for gifted students with learning disabilities **Journal of Learning Disabilities**, 23, 491-498.
- 44- Shea,T.M&Bauer,A.M.(1994):Learners with Disabilities: A social systems perspective of special Education WM, **Brown & Bench mark. Brown Communications, Inc.**
- 45- Yewchuk, C. R (1983): Learning disabled/ gifted children: Characteristic features. **Mental retardation and Learning Disabilities**, 11 (3), 218-233.

اضطرابات  
صعوبات معرفية  
وراء المعرفة  
اضطراب ما  
اضطراب الذاكرة  
اضطراب حركي  
ضعف أو قصور الانتباه



ضعف المهارة الأساسية للقراءة  
صعوبة الفهم القرآني  
صعوبة معالجة العمليات الرياضية  
صعوبات الاستدلال الرياضي  
صعوبات التعبير الشفهي/الكتابي  
صعوبات الفهم السمعي  
صعوبات أكاديمية

أنماط التفوق العقلي  
ارتفاع غير عادي في  
القدرة العقلية العامة  
تفوق تحصيلي غير عادي  
قدرات ابتكارية عالية  
قدرات غير عادية  
في الرياضيات  
مواهب فنية موسيقية  
قدرات غير عادية على  
التفوق أو الزعامة